

ANALYZING INTANGIBLES IN RURAL DEVELOPMENT PROJECT MANAGEMENT

Sastre Merino, Susana; De los Rios, Ignacio

Universidad Politécnica Madrid

Facing the frequent failure of projects in rural areas with top-down approaches, there has been a promotion of participation of the local people in decisions that affect their territories (bottom-up approach) to promote sustainable regional development (Chambers, 1997; Lusthaus et al., 1999; Horton, 2004; Vazquez-Barquero, 2000). In fact participation was deemed necessary to ensure the success and sustainability of projects (UNDP, 2006; WRI, 2008; Davies, 2009). Hence, the progressive strengthening of the local population should be promoted so that they can acquire a range of skills and knowledge that allow them to manage resources properly and undertake productive activities in their territory (Contreras, 2000). These are intangibles and therefore difficult to measure. Hence, in this research a model of integration of intangibles in rural development projects management is proposed. The model designed supplements and enriches the conceptual framework "Working with People" WWP (Cazorla et al, 2013).

Keywords: *Project management; Intangibles; Rural development*

LA INTEGRACIÓN DE INTANGIBLES EN LA DIRECCIÓN DE PROYECTOS DE DESARROLLO RURAL

Frente al frecuente fracaso de proyectos en el medio rural con enfoques descendentes, se ha venido promoviendo que la población local participe en las decisiones que afectan a sus territorios (enfoque ascendente), para favorecer un desarrollo regional sostenible (Chambers, 1997; Lusthaus et al., 1999; Horton, 2004; Vázquez-Barquero, 2000). Para ello se debe promover el fortalecimiento progresivo de la población local, de forma que puedan adquirir una serie de habilidades y conocimientos que les permitan gestionar los recursos adecuadamente y emprender actividades productivas en su territorio (Contreras, 2000). Se trata de aspectos intangibles y por tanto difíciles de medir. Por ello, en esta investigación se propone un modelo de integración de los intangibles en la dirección de los proyectos de desarrollo rural. El modelo diseñado complementa y enriquece el marco conceptual para el desarrollo rural "Working with People" -WWP (Cazorla et al, 2013).

Palabras clave: *Dirección de proyectos; Intangibles; Desarrollo rural*

Correspondencia: Technical University of Madrid. ETSI. Agrónomos. Dpto. de Proyectos y Planificación Rural. Avda. Puerta de Hierro, 2. C.P. 28040 Madrid, España. E-mail: susana.sastre@upm.es, Phone number: 0034913365838

1. Introducción

La integración de intangibles en la dirección de proyectos de desarrollo rural es un elemento fundamental en los actuales enfoques ascendentes de planificación, gestión y evaluación de proyectos. Estos enfoques tratan de promover que la población local participe en las decisiones que afectan a sus territorios, para favorecer un desarrollo regional sostenible (Chambers, 1997; Horton, 2004; Horton et al, 2008; Vázquez-Barquero, 2000) y asegurar el éxito y sostenibilidad de los proyectos (UNDP, 2006; WRI, 2008; Davies, 2009). En ese contexto, la dirección de proyectos debe incluir aspectos intangibles difíciles de medir pero cruciales, como son el fomento del desarrollo de capacidades y del liderazgo. Éstos son necesarios para que esa participación conlleve una toma de decisiones bien fundamentada que permita una gestión adecuada de los recursos, así como para generar emprendimientos productivos en el territorio (Contreras, 2000).

Como resultado de la inclusión de estos aspectos, se pretende que la población local desarrolle unas capacidades y un liderazgo tales que se apropien de los propios proyectos y de la dirección de los mismos para emprender actividades exitosas y sostenibles. La falta de estas habilidades y experiencia de negocios es a menudo la mayor debilidad de estas organizaciones locales, que no actúan de manera profesional y, frecuentemente carecen de las habilidades técnicas y de organización necesarias (Brown y Kalegaonkar, 1999).

Por otro lado, a pesar de que ha quedado justificada la importancia de los aspectos intangibles como el desarrollo de capacidades y liderazgo en el medio rural, y debido a que se trata de conceptos abstractos y difíciles de medir, se ha detectado una carencia de metodologías concretas para favorecer el desarrollo y su evaluación a través de los proyectos. Por ello, en este artículo se plantea el diseño de un modelo de incorporación de aspectos intangibles en los proyectos de desarrollo rural, centrado en el desarrollo de capacidades para el liderazgo (DCL), que se inserta en el ciclo del proyecto. La base científica sobre la que se asienta el modelo DCL parte de la corriente filosófica del pragmatismo, cuya aplicación en la planificación se plasma en los modelos basados en el aprendizaje social, como el modelo Working With People (Cazorla, de los Ríos & Salvo, 2013), y en las metodologías de investigación se traduce en los métodos mixtos. Otras líneas de investigación sobre las que se asienta el modelo DCL incluyen los modelos de dirección y gestión de proyectos relacionados con el aprendizaje y desarrollo de competencias, especialmente los modelos holísticos; modelos de evaluación de capacidades mediante métodos mixtos y desde la lógica de la participación, incluyendo modelos de evaluación de competencias desde enfoques psicométricos; y modelos de liderazgo relacionales, como el transformacional, distribuido y auténtico que promueven el empoderamiento.

En un apartado posterior se presenta el diseño del modelo DCL, incluyendo sus principios, el esquema conceptual y las dimensiones que lo constituyen, y finalmente, las fases para su implementación. El modelo DCL que se diseña en esta investigación complementa y enriquece el marco conceptual WWP aportando un esquema conceptual y metodológico para promover y evaluar el desarrollo de capacidades individuales y organizacionales para el liderazgo a lo largo del ciclo de los proyectos de desarrollo rural. Las dimensiones propuestas —técnico-empresarial, relacional y contextual—, se relacionan con los estándares internacionales para la dirección de proyectos así como con los componentes del marco conceptual WWP siendo por tanto un marco válido para el análisis de las capacidades, desde la fase de formulación del proyecto y a lo largo del seguimiento y evaluación del mismo. Para la implementación del modelo DCL se proponen cuatro fases, mediante las cuales se trata no sólo de evaluar el desarrollo de capacidades, sino de incluir un proceso de integración de aprendizajes para reorientar las acciones y mejorar la planificación del proyecto.

2. Bases conceptuales del modelo DCL

En este apartado, se consideran las líneas de investigación en las que se basa el modelo propuesto para el desarrollo de capacidades para el liderazgo.

2.1. Planificación como aprendizaje social

El modelo de planificación como aprendizaje social se considera bidireccional, pues se basa en el aprendizaje mutuo por parte de los planificadores y la población afectada (Friedmann, 1993; Cazorla, de los Ríos & Salvo, 2004). Uno de los modelos de planificación basados en el aprendizaje social es el modelo Working With People, cuyos componentes son: técnico-empresarial, político-contextual y ético-social (Cazorla, de los Ríos & Salvo, 2013; Sastre, Negrillo y Hernández, 2013). Esta propuesta WWP es fruto de 25 años de experiencia en el ámbito de la planificación y gestión de los proyectos de desarrollo rural desde el grupo de investigación GESPLAN-UPM en diferentes contextos europeos y en países emergentes. La implementación del marco conceptual WWP —como guía de principios en el ámbito de la planificación de proyectos de desarrollo rural— ha dado lugar a diferentes metodologías e investigaciones aplicadas. Las lecciones de experiencia en estos estudios evidencian el enfoque adecuado del marco, superando el enfoque “técnico” del proyecto y poniendo énfasis en el comportamiento de las personas y en los contextos en donde trabajan. Se trata de valorar también la mejora de las conductas humanas lograda por los agentes implicados y se exige a los planificadores, además de ciertas capacidades técnicas y contextuales, una especial sensibilidad social y sólidos estándares éticos. Por ello este modelo se puede aplicar en los proyectos de desarrollo rural como un marco que pone el foco en las personas involucradas y promueve su empoderamiento. Esta nueva forma de pensar abre nuevos campos de investigación en el ámbito de la planificación, evaluación y dirección de los proyectos de desarrollo rural.

2.2. Aprendizaje y desarrollo de competencias relacionado con la dirección y gestión de proyectos

En el área de la dirección de proyectos, distintas organizaciones relacionadas con la formación y certificación de los profesionales de la dirección de proyectos han venido trabajando para definir estándares que permitan un mejor desempeño profesional (Crawford, 2005). Así mismo, muchas organizaciones se han interesado por el enfoque desde las competencias en dirección de proyectos para el desarrollo y evaluación de dichas competencias (Crawford, 2005). Entre los distintos esquemas de competencias relacionados con la dirección de proyectos, en esta investigación se consideran especialmente relevantes los holísticos, que integran de forma global todos los aspectos de las personas necesarios para un buen desempeño profesional (Bunk, 1994; Gonczi y Athanasou, 2004; Delamare y Winterton, 2005; IPMA, 2009). Entre ellos destacan los esquemas de competencias técnicas, metodológicas, sociales y participativas de Bunk (1994); y técnicas, contextuales y de comportamiento, de IPMA (2009). El modelo IPMA (IPMA, 2009) amplía el concepto de competencia mediante la integración de todas las dimensiones de las personas que les permiten llevar a cabo un correcto desempeño profesional (es decir, el comportamiento, las habilidades, el conocimiento, la motivación, las cuestiones estratégicas y éticas) y clasifica las competencias en tres dimensiones: técnicas, de comportamiento y contextuales (IPMA, 2009). Por ello, se considera adecuado para su integración en el proceso de planificación participativa y en la evaluación de intangibles. Además, este enfoque encaja con la visión multidimensional de los proyectos de desarrollo sostenible (Guerrero, 2011).

2.3. Evaluación de capacidades mediante métodos mixtos y desde la lógica de la participación

El enfoque mixto se fundamenta en la triangulación de métodos y va más allá de la recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno, pues implica la combinación de la lógica inductiva y deductiva (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Los métodos mixtos se han empleado en la evaluación de la capacidad frecuentemente. Sin embargo en muchas ocasiones se han aplicado por agencias externas y no se ha promovido el aumento de capacidades para realizar autoevaluaciones (Brown, LaFond & Macintyre, 2001; UNDP, 2006; Kwan, 2003; Maclellan-Wright et al., 2007 y Horton et al., 2008). Por ello los enfoques que se consideran relevantes en esta investigación son los que incluyen la lógica de la participación (Cerneja, 1992; Chambers, 1997), pues la participación de las partes involucradas en todas las fases del ciclo del proyecto, incluyendo la evaluación, promueve el desarrollo de capacidades. En esa línea se considera importante promover el uso de técnicas y herramientas de dinamización que permitan la participación de la población en la evaluación y en la toma de decisiones que reorientan el proyecto a partir de la evaluación.

2.4. Modelos de liderazgo que promueven el empoderamiento y la mejora de las capacidades

Los modelos de liderazgo que se consideran de utilidad para el modelo DCL son los que se enfocan tanto en líderes como en seguidores. Entre ellos destaca el liderazgo relacional, distribuido, transformacional y auténtico. El liderazgo relacional es una teoría que se centra en la organización, en sus relaciones. Este enfoque es adecuado en el caso de las organizaciones rurales, en las que normalmente los líderes no poseen la autoridad y poder formales dados por su puesto, como en el caso de las organizaciones, sino que el poder les viene dado por sus relaciones sociales, a través de las cuales crean propósitos comunes e influyen cambios. Por otro lado, el liderazgo que ejercen las organizaciones rurales tiene también características de los modelos de liderazgo distribuido, que se basan en la idea de que el liderazgo es ejercido por todo el grupo y no sólo por el líder (Pariente, 2009). Esto se produce en el medio rural mediante cargos rotativos o mediante la toma de decisiones en las asambleas. Otro estilo relevante en organizaciones y comunidades rurales es el liderazgo transformacional desarrollado por Bass (1984) (Davies, 2009). Se basa en el establecimiento de una relación de estimulación mutua entre líder y seguidores que produce una transformación en la escala de los valores, actitudes y creencias de sus seguidores que genera una misión y visión compartidas (Pedraja-Rejas, Rodríguez-Ponce & Rodríguez-Ponce, 2006). En esa línea el liderazgo auténtico también está relacionado con los valores, el propósito y la integridad (Avolio y Gardner, 2005). Estos modelos de liderazgo, al igual que el modelo de planificación como aprendizaje social promueven la participación, el apoyo de la comunidad y el desarrollo de capacidades, lo que se traduce en un empoderamiento de la comunidad (Zimmerman, 2000).

3. Modelo de desarrollo de capacidades para el liderazgo en el medio rural

El modelo DCL tiene como objetivo fomentar y evaluar el proceso de desarrollo de capacidades que generan un liderazgo territorial. El desarrollo de capacidades de las comunidades y organizaciones rurales se define como un proceso de cambio multidimensional, que mejora a nivel individual y organizacional, los conocimientos, las actitudes personales, las destrezas y los aprendizajes necesarios para implementar con éxito las acciones en el marco de los proyectos de desarrollo rural. El desarrollo de capacidades así conceptualizado, al insertarse en modelos de planificación como aprendizaje social, tiene en cuenta el contexto y la motivación de las personas locales, por lo

que permite pasar de la oportunidad o potencial a la puesta en acción (es decir, tiene como resultado la mejora del desempeño (paso de capacidad a competencia).

Este modelo promueve a la participación y el aprendizaje, al centrar su enfoque en el desarrollo de capacidades para el liderazgo a lo largo del ciclo del proyecto, desde las dimensiones técnico-empresarial, relacional y contextual. Se considera que el fomento de estos aspectos intangibles como son el desarrollo de capacidades para dirigir proyectos desde la propia población puede influir positivamente en el liderazgo de procesos locales (endógenos) y el desarrollo de emprendimientos, que favorecen el desarrollo de los territorios rurales.

3.1. Esquema conceptual

El enfoque conceptual del modelo DCL de desarrollo de capacidades para el liderazgo en los proyectos de desarrollo rural se resume en los siete principios:

1. El desarrollo de capacidades para el liderazgo debe tener en cuenta el contexto. Éste es uno de los factores determinantes para el desarrollo de capacidades (UNDP, 2006; Avolio y Gardner, 2005). Por ello es importante realizar un análisis de los estilos de liderazgo existentes en el contexto rural y ver cuáles pueden favorecer en mayor medida el desarrollo. En esos casos es frecuente que se deba combinar un liderazgo de tipo social con otro de carácter empresarial, de forma que las organizaciones sociales puedan actuar como gestoras de su propio desarrollo. Otro aspecto del contexto a tener en cuenta es la duración de los proyectos de desarrollo, pues para desarrollar estos aspectos intangibles, que incluyen cambios en las personas, es necesario contar con tiempo suficiente.
2. El desarrollo de capacidades para el liderazgo se fomenta desde la planificación como aprendizaje social. El desarrollo de capacidades se produce mediante un proceso de aprendizaje, en un contexto dado y por un compromiso e interés personal. Por ello no es suficiente con transferir conocimiento sino que éste debe ser adquirido (UNDP, 2006). La motivación interna y compromiso para involucrarse en el proceso de aprendizaje se ve favorecida por proyectos que se basan en el modelo de planificación como aprendizaje social. Ello es así porque este enfoque sitúa en el centro a las personas, en su contexto, y promueve que participen y dialoguen para ir asumiendo progresivamente la responsabilidad del proceso, incluyendo la toma de decisiones sobre el territorio. De esa manera desarrollan sus capacidades, se empoderan y como resultado mejoran sus acciones.
3. El desarrollo de capacidades para el liderazgo se analiza temporalmente en el marco del ciclo del proyecto de desarrollo rural. Se trata de abordar un proceso, desde las bases conceptuales del marco conceptual WWP, que permita el empoderamiento de los actores trabajando con la gente (Cazorla, de los Ríos & Salvo, 2013) y tomando decisiones conjuntas de una forma sistemática a lo largo de las distintas fases del ciclo del proyecto. En este ciclo del proyecto (Cazorla, de los Ríos & Yagüe, 2011), se identifican diferentes fases en donde, de forma gradual, se debe realizar la integración social para buscar el desarrollo de capacidades para el liderazgo. El equipo de formulación, mediante los trabajos con la gente es el principal motor para proporcionar dirección y motivación a otros en el cumplimiento de los objetivos comunes o de un proyecto (Cazorla y De los Ríos, 2013; Cazorla, de los Ríos & Yagüe, 2011).
4. El desarrollo de capacidades para el liderazgo es un proceso multidimensional. Requiere integrar distintos niveles que van desde aspectos individuales, grupales, organizacionales, institucionales, comunitarios, hasta sociales. Se trata de un concepto que está relacionado con el fortalecimiento del capital humano y social

(dando como resultados entre otros, la percepción de control de las situaciones, el aumento de las habilidades, el comportamiento proactivo, la creación de redes de trabajo o la mejora del acceso a los recursos (Zimmerman, 2000)). Por ello una aproximación al desarrollo de capacidades debe combinar varios niveles para promover un verdadero proceso de cambio. A nivel individual, el concepto de capacidades se ha relacionado con el de competencias. A nivel organizacional, el desarrollo de capacidades está relacionado con el fortalecimiento del capital social y con el empoderamiento de la población, y se considera un factor determinante del éxito de los proyectos.

5. Las capacidades para el liderazgo incluyen aspectos técnicos y relacionales. Para un desarrollo completo de las capacidades para el liderazgo, se debe promover tanto las capacidades técnicas como otras consideradas “blandas”, necesarias para relacionarse con los demás, a través de las cuales se genera un proceso de respeto, confianza y afecto con los seguidores que permite que haya un sentimiento de apropiación del proceso y el desarrollo de todos de forma conjunta (Goleman, 2004). Estas capacidades son necesarias para que las organizaciones rurales combinen su liderazgo social con otro de carácter más empresarial para poder liderar procesos de desarrollo locales y endógenos, lo cual supone un reto no siempre fácil. De esta forma, el rol de liderazgo de las organizaciones locales se relaciona con el de dirección (Brill, Bishop y Walker, 2006; IPMA, 2009), pues una vez que las organizaciones locales desarrollan la capacidad de liderazgo de sus propios proyectos, deben dirigirlos con éxito. Esta concepción de la dirección-liderazgo por capacidades es semejante al liderazgo transformacional (Cardona, 2001).
6. El desarrollo de capacidades para el liderazgo debe evaluarse mediante métodos mixtos. La combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas permite por un lado obtener datos de un número mayor de personas, comparables y susceptibles de interpretación estadística; y por otro, permiten profundizar en ciertos casos, y alcanzar una mayor comprensión de algunos de los temas (Niremborg, Brawerman & Ruiz, 2005).
7. El desarrollo de capacidades para el liderazgo se traduce en una mayor resiliencia social y en una mayor sostenibilidad. El desarrollo de capacidades en los niveles individual y organizacional promueve el éxito de los proyectos a través del tiempo. El éxito se relaciona con la capacidad de las organizaciones y de los proyectos de ser sostenibles en el tiempo, capaces de adaptarse a los cambios que van surgiendo y con la robustez suficiente para actuar como organizaciones económicas en el contexto de los mercados globales, es decir, como organizaciones resilientes.

Estos siete principios son aspectos concretos que caracterizan el modelo DCL, y que contribuyen a fomentar el desarrollo de capacidades, la resiliencia social y a lograr el éxito sostenido de los proyectos en contextos rurales. Estos siete principios clave del modelo DCL han sido elegidos en función de los aspectos conceptuales analizados y son considerados como esenciales para lograr el desarrollo de capacidades para el liderazgo en los proyectos de desarrollo rural, y que pueden ser aplicados en contextos muy diversos. La figura 1 integra los siete principios conceptuales anteriores para el desarrollo de capacidades para el liderazgo.

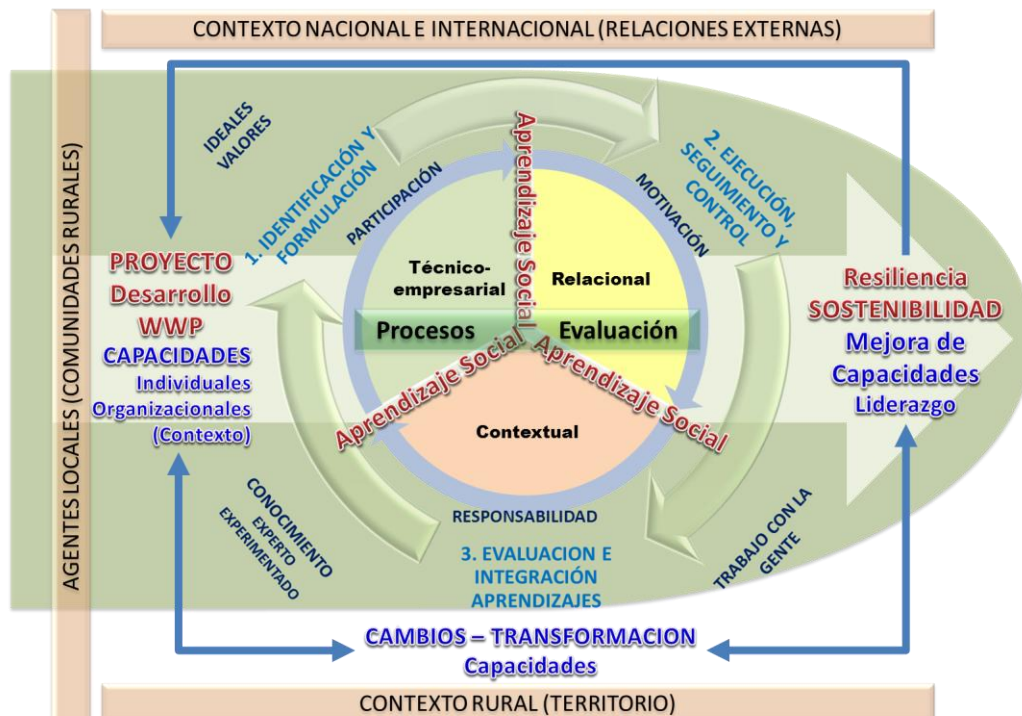
El inicio del proceso son los agentes locales de las comunidades rurales que se ubican en un **contexto rural** concreto (P1). Estas comunidades, desde sus propias capacidades y de forma conjunta con un equipo planificador, inician un proceso de **planificación como aprendizaje social** de un proyecto de desarrollo rural (P2). Estos procesos de planificación como aprendizaje social, desde marco conceptual WWP (Cazorla, de los Ríos & Salvo,

2013), facilitan que los líderes del proyecto, mediante los trabajos con la gente, influyan en las personas, incentivándolas y motivándolas para que trabajen por un objetivo común.

Durante este proceso de planificación se realiza un análisis temporal de las **capacidades en el marco del ciclo del proyecto** (P3). De esta forma, el desarrollo de capacidades para el liderazgo se analiza temporalmente y de forma **multidimensional** (P4). En la Figura 1 se observa que desde la fase de identificación y formulación se tienen en cuenta tres dimensiones: técnico-empresarial, relacional y contextual, tanto a nivel individual como organizacional.

La primera fase del ciclo está constituida por la **identificación y formulación** del proyecto de desarrollo. Esta primera etapa de preinversión abarca distintas fases según la naturaleza del proyecto realizadas gradualmente, cada vez con mayor detalle, pero siempre con acciones y trabajos con la gente. El objetivo final de esta fase es identificar y formular un proyecto conjunto. Para permitir la incorporación de las capacidades en el ciclo del proyecto, esta fase inicial del proyecto debe incluir una **evaluación inicial del estado de las capacidades individuales y organizacionales para el liderazgo**. Esta evaluación permitirá formular el proyecto desde una perspectiva más realista, seleccionar las distintas estrategias, motivar hacia el cambio, comparar posteriormente los resultados para evaluar los progresos y rediseñar las acciones del proyecto. Para poder motivar a las personas y que se involucren en el proyecto, esta evaluación inicial debe realizarse con la población, lo que permite un reconocimiento del punto de partida, y la definición de objetivos más reales y alcanzables, y que al involucrarse aumenten las probabilidades de sostenibilidad del proyecto, puesto que éste es mejor aceptado cuando se tiene en cuenta las necesidades y voces de las personas locales (Cernea, 1992).

Figura 1. Esquema conceptual del modelo DCL



Dependiendo del contexto, esta etapa inicial puede incluir, por ejemplo trabajo previo o simultáneo para construir o mejorar el capital social existente, para contar con el apoyo del mayor número posible de personas. Un tiempo es también necesario para conciliar las diferentes culturas y puntos de vista, para superar la desconfianza, para generar hábitos de

trabajo en equipo y tomar decisiones. En esta etapa también se identifica a los líderes y sus estilos de liderazgo, para alinear el trabajo con ellos, y así involucrar a toda la organización en las acciones del proyecto. La influencia de estos agentes puede ser mayor en el inicio del proyecto, pero va disminuyendo progresivamente según se desarrollan las capacidades (Horton, 2004).

La segunda parte del ciclo se centra en la **materialización o ejecución del proyecto** de desarrollo. Durante esta fase, los trabajos y documentos de la primera parte tienen que convertirse en acciones conjuntas que permiten modificar y mejorar la realidad de las personas. El promotor o los promotores (agentes locales de las comunidades rurales), junto con el equipo de planificación, tienen que comprometerse conjuntamente en tomar la decisión de ejecutar el proyecto. De esta forma se inmovilizan recursos escasos con la intención de obtener los beneficios futuros. En esta fase la cofinanciación es clave para buscar un compromiso compartido. Las actividades de ejecución se acompañan de procesos de seguimiento y control, para dotar al proyecto de una adecuada **gestión**. En esta fase, tienen que aparecer los aspectos positivos del cambio como consecuencia de la corriente de bienes y servicios que genera el proyecto. A lo largo de las etapas de **ejecución y seguimiento y control** del proyecto, se deberá evaluar periódicamente la evolución de las capacidades de la población, de forma que el aprendizaje, fruto del continuo contacto entre población y planificadores, contribuya al desarrollo de capacidades y al liderazgo. En esta fase, las **capacidades técnicas y relacionales (P5)** son fundamentales para gestionar y dirigir al proyecto en un contexto cambiante y global, y desde una perspectiva empresarial. La integración de los aspectos humanos y la **participación** de los agentes son cruciales. En este proceso de dirección y gestión, los líderes de las comunidades muestran su capacidad para actuar como guías de un grupo, tomando decisiones acertadas, motivando e inspirando al resto de los que participan de ese grupo o comunidad para llegar a alcanzar una meta común en el marco del proyecto de desarrollo rural (Cazorla, de los Ríos & Yagüe, 2011). Tiene que existir en esta fase un equilibrio entre el conocimiento (experto y experimentado), la experiencia, el respeto y la participación.

Finalmente, la tercera fase consiste en la **evaluación de resultados y en la integración de aprendizajes** en la propia comunidad. En esta fase la integración de **conocimiento experto y experimentado** es fuente de aprendizaje social que acompaña la transformación de la realidad como consecuencia del proyecto. Los procesos de **evaluación de las capacidades para el liderazgo (P6)** permiten reforzar la integración social y conseguir una reflexión sobre las lecciones de experiencia a lo largo de la vida del proyecto. Estas lecciones aprendidas por la gente constituyen la fuente básica para mejorar las acciones futuras, la **resiliencia social** y la **sostenibilidad** del proyecto (P7), retroalimentando nuevos ciclos de formulación y planificación del proyecto.

3.2. Dimensiones del modelo DCL

Como se ha visto en el esquema conceptual (Figura 1), el modelo DCL que se propone para el desarrollo de capacidades para el liderazgo, de forma similar al marco conceptual WWP, está formado por tres dimensiones: dimensión relacional, dimensión técnico-empresarial y dimensión contextual.

La formulación del modelo DCL se realiza tomando como base los componentes del marco conceptual de la planificación Working With People (Cazorla, de los Ríos & Yagüe, 2011; Cazorla, de los Ríos & Salvo, 2013), dentro del contexto de los proyectos y programas de desarrollo rural. Además, las tres dimensiones también se basan en las dimensiones de liderazgo de Katz (1974) y de Yukl, Gordon & Taber (2002): habilidad técnica, humana y conceptual y comportamiento de relación, de tarea y de cambio respectivamente.

- **Dimensión relacional:** Incluye los comportamientos, las actitudes personales y valores necesarios para relacionarse entre las personas involucradas en el proyecto y con otros grupos (Cazorla et al., 2013), como la participación, el compromiso, la confianza, la creación de redes, el autocontrol, la negociación, la consulta, la comunicación, la resolución de conflictos, las normas, el trabajo en equipo, el sentido de comunidad, la ética y los valores compartidos (Horton, 2004; Kwan et al., 2003; Maclellan-Wright et al., 2007; UNDP, 2006; WRI, 2008). Está relacionado con la creación y mantenimiento del capital social. La incorporación de la ética y los valores implica tener en cuenta a todos los grupos relacionados con el proyecto, sin excluir a los menos influyentes, respetar la cultura y tradiciones, fomentar la igualdad y la sostenibilidad, de forma que el proyecto se mueva por un ideal de servicio por encima de los aspectos exclusivamente técnicos (Friedmann, 1993).
- **Dimensión técnico-empresarial:** Está relacionada con las habilidades y los conocimientos necesarios para gestionar el proyecto con éxito. Incluye las capacidades técnicas de los proyectos -específicas del trabajo a desarrollar, financieras, tecnológicas, de planificación y gestión, entre otras-, mediante las cuales gestionar los recursos, la calidad, el tiempo y las fases, los costos, la comunicación, etc. y cumplir así los objetivos del proyecto. Éstos son tanto tangibles como intangibles, como el intercambio de conocimientos o el trabajo relacionado con aspectos sociales y culturales. Por ello, esta dimensión está relacionada con el desarrollo de capital humano (Sastre, Negrillo & Hernández, 2013). Ésta es una dimensión especialmente relevante en las comunidades rurales, pues como indican Allen y Lachapelle (2012), en este medio lo más frecuente son las organizaciones sociales, no establecidas según esquemas empresariales. El desarrollo de esta dimensión requiere una adecuada integración social, de forma que se incluya a todas las personas afectadas y se trabaje de forma conjunta (Cazorla, de los Ríos & Salvo, 2013). Por otro lado, se trata de la dimensión que más frecuentemente se trabaja en los procesos de desarrollo de capacidades, puesto que las capacidades “blandas” son más difíciles de abordar (Crawford, 2005).
- **Dimensión contextual:** Incluye los elementos clave que permiten la interacción del proyecto con el contexto en el que está inmerso, incluidas las organizaciones sociales y políticas y la administración pública (Cazorla, de los Ríos & Salvo, 2013). Estos elementos clave parten de contar con una organización interna que facilite la participación y el compromiso social, y que también sea útil para las personas y adaptable al cambio. En este sentido, la flexibilidad es fundamental para adaptarse a los cambios, y se debe estar dispuesto a modificar el proyecto en función de la aparición de nuevas necesidades u oportunidades, de acuerdo con el enfoque de aprendizaje social. Esta dimensión se relaciona con el capital social de puente y escalera, que se refiere a las relaciones entre grupos heterogéneos y con personas o grupos con poder político o económico (Sabatini, 2008). Entre esos grupos se sitúan las relaciones con clientes, proveedores, empresarios, administraciones públicas, etc. Para ello son necesarias capacidades políticas y de comunicación, conocimientos jurídicos y financieros, etc.

3.3. Fases para la implementación del modelo DCL

A continuación se muestran las fases metodológicas para la implementación del modelo DCL. Estas fases se centran en el proceso de evaluación del desarrollo de capacidades en las distintas etapas del ciclo del proyecto. A partir de los resultados de las evaluaciones realizadas en cada etapa, se pretende mejorar la planificación y gestión de los proyectos de desarrollo rural, de forma que incorporen el desarrollo de capacidades entre sus estrategias y puedan realizar un seguimiento de dicho desarrollo.

Dependiendo de la etapa del ciclo del proyecto en la que se realice la evaluación, cada fase se deberá analizar con más o menos profundidad. Para ello, en primer lugar se debe determinar el contexto del proyecto y de la evaluación, especificando la etapa del ciclo del proyecto en la que se realiza dicha evaluación. Puede ser una evaluación ex ante, intermedia o ex post. Posteriormente se evalúan las capacidades individuales y organizacionales, se analiza la información y finalmente, se realiza un proceso de devolución de resultados, que tiene como fin aprender de la evaluación e integrar los aprendizajes en la planificación y gestión.

Fase I: Análisis del contexto del proyecto:

En esta fase se definen varios aspectos que van a determinar el diseño de la evaluación. Es necesario determinar el contexto del proyecto, en relación con el contexto cultural, social, económico, la historia de la organización, relaciones de poder y de género, etc.

La determinación del contexto en el que se desarrolla el proyecto es absolutamente fundamental para tomar muchas de las decisiones relacionadas con la evaluación (Barrera, 2009), especialmente para seleccionar las herramientas más adecuadas para obtener la información. Pero no sólo eso, sino que el contexto es un factor determinante también en el desarrollo de las capacidades para el liderazgo (Avolio y Gardner, 2005), y por tanto, es muy importante conocerlo para después poder interpretar los resultados de la evaluación y extraer las conclusiones de forma correcta.

Fase II: Selección y diseño de métodos e instrumentos para la recolección de la información

La selección y diseño de métodos e instrumentos para la recolección de la información individual y organizacional se realizará a partir de la concreción de aspectos relevantes para la evaluación, como son: la fase del ciclo del proyecto en la que se inserta la evaluación, actores involucrados, fuentes de información, tipo de metodología mixta y herramientas. En cuanto a las técnicas o herramientas, éstas deben adaptarse al contexto en el que se desarrolla el proyecto y a las personas, de forma que la información que se obtenga sea verdaderamente útil y produzca el empoderamiento de la población. Las técnicas son múltiples, entre las cuantitativas destacan los cuestionarios y las escalas de actitudes, el análisis de contenido cuantitativo, la observación, las pruebas estandarizadas e inventarios, la revisión de datos secundarios recolectados por otros investigadores, los instrumentos mecánicos o electrónicos (como el polígrafo) o instrumentos específicos propios de cada disciplina (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Entre las herramientas cualitativas, se pueden utilizar, técnicas de lectura y documentación, incluyendo la evaluación mediante dibujos; técnicas de observación y participación, como la observación participante, y la investigación-acción participativa; y técnicas de conversación y narración, como las entrevistas en profundidad, la metodología biográfica y los grupos de discusión, destacando los talleres de evaluación para el empoderamiento (Fetterman, 2001). La combinación de ambos enfoques servirá para evaluar el desarrollo de capacidades en las dimensiones técnico-empresarial, relacional y contextual (Vallés, 1999).

Fase III: Sistematización e integración de la información

Toda la información obtenida mediante las fuentes de información descritas previamente se debe sistematizar y analizar de forma conjunta, según se ha descrito en el apartado de enfoque mixto de investigación. Para ello, se utilizarán programas informáticos como SPSS, MPlus, LISREL para datos cuantitativos y ATLAS.ti u otros para datos cualitativos. El análisis de la información debe conducir a responder las preguntas de la investigación, relacionadas con la adquisición de capacidades a través de los proyectos de desarrollo rural.

Fase IV: Integración de aprendizajes en la planificación y gestión.

La integración de aprendizajes en la planificación y gestión es una parte fundamental en el modelo DCL planteado, pues según los enfoques sobre los que se sustenta, las acciones que se llevan a cabo, incluyendo las evaluaciones, deben conducir al empoderamiento. Mediante el contacto entre el equipo técnico y las participantes en la organización, se produce un intercambio continuo de conocimiento que lleva a ir modificando la planificación para satisfacer las necesidades que se van presentando. Además, el proceso de integración de aprendizajes se puede favorecer mediante procesos de devolución de resultados mediante distintas técnicas de participación, como talleres. Gracias a este proceso de devolución se promueve el aprendizaje, se motiva a las personas y se fomenta que sigan involucradas.

4. Conclusiones

La dirección de proyectos de desarrollo rural requiere tener en cuenta una serie de aspectos intangibles que influyen en el éxito y sostenibilidad de los mismos. Estos aspectos incluyen entre otros el desarrollo de capacidades de la población y el liderazgo de sus propios procesos de desarrollo. Al tratarse de conceptos abstractos, es difícil medir en qué medida se está contribuyendo a su desarrollo mediante los proyectos, y por tanto se dificulta determinar las acciones más adecuadas para fomentar los intangibles. En ese contexto surge la necesidad de contar con modelos de planificación y gestión de proyectos que incluyan los intangibles en el ciclo del proyecto, desde el punto de vista de su valoración inicial, desarrollo y evaluación. Por ello, el modelo DCL que se ha presentado tiene como **objetivo** realizar un aporte en la mejora de la planificación y gestión de los proyectos de desarrollo rural, desde la participación y el aprendizaje, así como diseñar una metodología para poder realizar un seguimiento y evaluación del desarrollo de capacidades para el liderazgo relacionado con el proyecto. Para ello, se apoya en el marco conceptual de planificación WWP y en sus componentes, para definir un modelo conceptual de tres dimensiones: técnico-empresarial, contextual y relacional.

La **base científica** sobre la que se asienta el modelo DCL tiene en cuenta los modelos de planificación como aprendizaje social, los esquemas de aprendizaje y desarrollo de competencias relacionados con la dirección y gestión de proyectos, la evaluación de capacidades mediante métodos mixtos y desde la lógica de la participación, y los modelos de liderazgo que promueven el empoderamiento y la mejora de las capacidades, principalmente.

Los **principios del modelo DCL** son los siguientes. El desarrollo de capacidades para el liderazgo: (1) está afectado por el contexto y requiere la interacción con él, con sus comunidades y agentes locales; (2) se fomenta desde la planificación como aprendizaje social de proyectos de desarrollo rural; (3) se debe analizar temporalmente en el marco del ciclo del proyecto; (4) es un proceso multidimensional; (5) se describe por sus aspectos técnicos y relacionales; (6) requiere procesos mixtos de evaluación; (7) promueve la resiliencia social para la sostenibilidad de los proyectos como resultado del proceso.

Las **fases metodológicas para la implementación del modelo DCL** son: Definición del contexto del proyecto; Selección y diseño de métodos e instrumentos para la recolección de la información; Sistematización e integración de la información; e Integración de aprendizajes en la planificación y gestión.

5. Bibliografía

Allen, R., & Lachapelle, P. R. (2012). Can leadership development act as a rural poverty alleviation strategy? *Community Development*, 43(1), 95-112.

- Avolio, B., & Gardner, W. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly* 16, 315–338.
- Barrera, V. H. (2009). Diseño de un modelo de seguimiento y evaluación de los proyectos de I+D+i para el desarrollo: aplicación a la zona de Saraguro-Ecuador. Tesis doctoral. UPM.
- Brown, D., & Kalegaonkar, A. (1999). Addressing Civil Society's Challenges: Support Organizations as Emerging Institutions. Institute for Development Research Reports, 15 (1). Oxford. Institute for Development Research.
- Brown, L., LaFond, A., & Macintyre, K. (2001). Measuring capacity building. MEASURE Evaluation. Carolina Population Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA (Asociación de Estudios sobre el Trabajo y la Organización de Empresas). *Revista europea de formación profesional*, 1, 8-14.
- Cardona, P. (2001). En busca de las competencias perdidas. *Revista de Antiguos Alumnos de IESE*.
- Cazorla, A., de los Ríos, I., & Salvo, M. (2004). Trabajando con la gente. Modelos de Planificación para un desarrollo rural y local. Universidad Politécnica de Madrid.
- Cazorla, A., de los Ríos, I., & Salvo, M. (2013). Working With People (WWP) in rural development projects: A proposal from social learning. *Cuadernos de desarrollo rural*, 10 (70), 131-157.
- Cazorla, A., de los Ríos, I., & Yagüe, J. (2011). Trabajando con la gente en los proyectos de desarrollo rural: una conceptualización desde el Aprendizaje Social. In J. Olvera, R. Mendoza, N. Pérez, & I. de los Ríos, Modelos para el desarrollo rural con enfoque territorial en México Puebla: Colegio de Postgraduados, UPM, AECID y Altre Costa-Amic. (pp. 9–46).
- Cazorla, A., & De los Ríos, I. (2013). A proposal for Policy Management in international Development Cooperation. In: Planning and Community Development: case studies, Chapter II: 117–152.
- Cernea, M. (1992). Using knowledge from social science in development projects. Washington: World Bank Discussion Papers.
- Chambers, R. (1997). Whose reality counts? Putting the first last. Londres: Intermediate Technology Publications.
- Contreras, R. (2000). Empoderamiento Campesino y Desarrollo Local. *Rev. austral cienc. soc.*, 4, 56-68.
- Crawford, L. (2005). Senior management perceptions of project management competence. *International Journal of Project Management*, 23(1), 7–16.
- Davies, A. (2009). Understanding Local Leadership in Building the Capacity of Rural Communities in Australia. *Geographical Research*, 47(4), 380–389.
- Delamare, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Fetterman, D.M. (2001). Foundations of Empowerment Evaluation. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Friedmann, J. (1993). Toward and Non-Euclidean Mode of Planning. *Journal of the American Planning Association* 59(4), 482-484.
- Goleman, D. (2004). ¿Qué hace a un líder? *Harvard Business Review*, 82 (1), 72-80.
- Gonzci, A., & Athanasou, J. (2004). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. In A. Argüelles, Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. México: LIMUSA, S.A. de C.V.
- Guerrero, D. (2011). Modelo de aprendizaje y certificación en competencias en la dirección de proyectos de desarrollo sostenible. Tesis Doctoral. Madrid.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*, 5ª edición. McGraw Hill.

- Horton, D. (2004). ¿Cómo planificar, implementar y evaluar el desarrollo de capacidades? *ISNAR Briefing Paper*, 64.
- Horton, D., Alexaki, A., Bennett-Lartey, S., Brice, K. N., Campilan, D., Carden, F., de Souza silva, J., Duong, L. T., Khadar, I., Maestrey Boza, A., Kayes Muniruzzaman, I., Pérez, J., Somarriba Chang, M., Vernoooy, R., & Watts, J. (2008). *Evaluación del desarrollo de capacidades: Experiencias de organizaciones de investigación y desarrollo alrededor del mundo*. Cali, Colombia: Centro Internacional de Agricultura Tropical (CIAT).
- IPMA (2009): *IPMA Competence Baseline v.3.1. Nacional Competence Baseline v.3.1*. International Project Management Association. Valencia. Asociación Española de Ingeniería de Proyectos (AEIPRO).
- Kwan, B., Frankish, J., Quantz, D., & Flores, J. (2003). A Synthesis Paper on the Conceptualization and Measurement of Community Capacity. UBC Institute of Health Promotion Research.
- Maclellan-Wright, M. F., Anderson, D., Barber, S., Smith, N., Cantin, B., Felix, R., & Raine, K. (2007). The development of measures of community capacity for community-based funding programs in Canada. *Health Promotion International*, 22 (4), 299-306.
- Niremberg, O., Brawerman, J., & Ruiz, V. (2005). *Evaluar para la transformación: Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires, Argentina. pp.97-216.
- Pariente, J.L. Algunas reflexiones en torno al concepto del liderazgo. En: Mendoza Moheno, Jessica y Garza González, Laura (coordinadoras) (2009). *Procesos de cambio y desarrollo organizacional*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Capítulo 6. págs. 117-145.
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., & Rodríguez-Ponce, J. (2006). Liderazgo y decisiones estratégicas: una perspectiva integradora. *INCI*, 31 (8), 577-582.
- Sabatini, F. (2008). Social capital as social networks: a new framework for measurement and an empirical analysis of its determinants and consequences. *The Journal of Socio-Economics*, 38, 429-442.
- Sastre-Merino, S., Negrillo, X., & Hernández-Castellano, D. (2013). Sustainability of Rural Development Projects within the Working With People Model: Application to Aymara Women Communities in the Puno Region, Peru. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 10 (70), 219-244.
- UNDP (2006). Capacity assessment. Practice note.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez-Barquero, A. (2000) Desarrollo endógeno y globalización. *EURE* (Santiago), vol.26 (79).
- Yukl, G., Gordon, A., y Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: integrating a half century of behavior research. *Journal of leadership and organizational studies*, 9(1), 15-32.
- World Resources Institute (WRI) in collaboration with United Nations Development Programme, United Nations Environment Programme, and World Bank. (2008). *World Resources 2008: Roots of Resilience—Growing the Wealth of the Poor*. Washington, DC: WRI.
- Zimmerman, M.A. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. In: Rappaport, Julian & Seidman, Edward (Eds), *Handbook of community psychology*, (pp. 43-63). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, xxi, 1011 pp.